

Revista mexicana de investigación educativa

COMIE

comie@servidor.unam.mx

ISSN (Versión impresa): 1405-6666

MÉXICO

2004

Felipe Martínez Rizo

¿APROBAR O REPOBRAR? EL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN
BÁSICA

Revista mexicana de investigación educativa, octubre-diciembre,
año/vol. IX, número 023

COMIE

Distrito Federal, México

pp. 817-839

¿APROBAR O REPROBAR?

El sentido de la evaluación en educación básica

FELIPE MARTÍNEZ RIZO

Resumen:

En el marco del papel de la evaluación en el mejoramiento de la calidad educativa, se discuten las consecuencias que pueden tener las evaluaciones del rendimiento de los alumnos que los maestros aplican al final del ciclo escolar. El trabajo se centra en una revisión del estado del conocimiento sobre el tema y de las prácticas internacionales al respecto. Se encuentra que la investigación no apoya la idea, ampliamente arraigada, de que reprobar a quienes no obtienen resultados satisfactorios produzca un rendimiento superior la segunda vez que se cursa un grado. La investigación y la experiencia soportan la práctica alternativa de promoción automática, acompañada de evaluaciones de enfoque diagnóstico y formativo, que apoyen esfuerzos de atención individual de los alumnos, en función de su avance y sus necesidades individuales. Se propone que una política de promoción cuasi-automática de los alumnos, con las debidas precauciones y junto con otras medidas, podría contribuir a mejorar tanto la cobertura como los niveles de rendimiento en el sistema educativo mexicano.

Abstract:

Within the framework of the role of evaluation in improving educational quality, the possible consequences of year-end achievement tests are discussed. The paper focuses on a review of the state of knowledge regarding the topic and the corresponding international practices. Research does not support the deeply rooted idea that failing students with unsatisfactory results leads to greater achievement when they repeat the grade. Research and experience back the alternate practice of automatic promotion, accompanied by evaluations with a diagnostic and formative focus, which support students' individual efforts as a function of their progress and needs. The proposal is made that a policy of quasi-automatic promotion with the proper precautions and other measures, could contribute to improving the coverage as well as the achievement levels in Mexico's educational system.

Palabras clave: Evaluación de alumnos, reprobación, educación básica, calidad de la educación; promoción.

Key words: student evaluation, failure, elementary education, quality of education, promotion, Mexico.

Felipe Martínez Rizo es Director General del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, José María Velasco núm. 101, 5° piso, col. San José Insurgentes, CP 03900, México, DF. CE: fmrizo@ineemexico.org

No hay evidencias que indiquen que la reprobación es más benéfica que la aprobación para los alumnos que tienen serias dificultades académicas o de ajuste [...] Por consiguiente, aquellos educadores que hacen repetir un grado a sus alumnos lo hacen sin evidencias válidas de que tal tratamiento traerá más beneficios que promover al grado siguiente a los alumnos con dificultades académicas o de ajuste serias (Jackson, 1975:627).

¿Habría entonces que atribuir toda la responsabilidad del fracaso escolar a los maestros, y reprocharles su falta de habilidad o su mala formación? Eso sería demasiado fácil y, sobre todo, irresponsable, porque llevaría la discusión a un callejón sin salida [...] Si es verdad que los maestros consideran normal cierta tasa de fracaso, sucede lo mismo con los padres de familia. Para unos y otros la repetición es una práctica educativa eficaz y, sobre todo, legítima. Basta pedir a maestros, padres o alumnos que imaginen una escuela en la que no haya repetidores para provocar sorpresa, incompreensión y, a veces, indignación (Crahay, 2003:332-333).

Introducción

La idea de que la evaluación del aprendizaje que alcanzan los alumnos es parte de la tarea que cada maestro debe llevar a cabo con su grupo parece obvia; en realidad, esta evaluación ha tenido sentidos y consecuencias muy diferentes en distintos momentos y lugares, según la evolución de la escuela.

En cuanto a la enseñanza elemental, los sistemas educativos con las características que hoy nos parecen obvias no son muy antiguos. Esos rasgos propios de los sistemas actuales se asocian con el carácter público y la responsabilidad estatal sobre la educación e incluyen la universalidad y obligatoriedad, la gratuidad o cuasigratuidad y, con diversos matices, la laicidad o neutralidad religiosa. Estos rasgos se entienden si se tiene presente que los sistemas educativos actuales son hijos de la ilustración, junto con las democracias liberales, con la primera revolución industrial y con la primera explosión científica y tecnológica, fenómenos todos ellos de fines del siglo XVIII y principios del XIX.

Otro rasgo de los sistemas educativos, cuya generalidad hace pensar en que es inherente a ellos y muy antiguo, es su carácter *graduado*: el que la

escuela se organice en clases que agrupan a los alumnos de una misma edad: los de seis años en primer grado, los de siete en segundo o algo por el estilo. En México, la concepción de un sistema de educación básica pública, universal, gratuita, obligatoria y laica se implantó en la Constitución de 1857; el concepto de currículo graduado, por su parte, se adoptó hasta fines del siglo XIX y principios del XX.

En la escuela antigua, el maestro valoraba el avance de sus alumnos en forma paralela al proceso mismo de enseñanza, sin necesidad de métodos especializados de evaluación. Al no haber grados, tampoco había decisiones de aprobación o reprobación, que hicieron su aparición con el modelo graduado. En este último, al final de cada año escolar se presenta en las escuelas una situación que nos es familiar: los alumnos de cierto grado muestran niveles diferentes de aprendizaje, unos han alcanzado claramente los objetivos, pero otros no.

Ante esta situación hay dos caminos posibles: uno consiste en que todos los alumnos de un grado sean transferidos al siguiente, aunque no todos hayan alcanzado los objetivos; la otra opción implica que sólo pasen al grado siguiente los que hayan logrado los objetivos, mientras que los que no lo consiguieron se vean obligados a cursar de nuevo. En ambos casos el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos puede evaluarse, y de hecho se evalúa, mediante diversos procedimientos, pero las decisiones que se toman con base en los resultados de las evaluaciones son muy distintas: en unos sistemas prevalece el criterio de promoción casi automática, mientras que en otros se considera adecuado que se repruebe a una proporción considerable de los alumnos.

En México, como en España y Francia, cuya influencia en nuestra educación es indudable, ha prevalecido el segundo criterio, aunque con una evolución peculiar.

Tradicionalmente se consideraban aceptables tasas de reprobación elevadas, sobre todo en los primeros años de la primaria; los alumnos que no alcanzaban niveles de logro aceptables a los ojos de su maestro debían repetir el grado, con la esperanza de que en la segunda ocasión en que lo cursaran obtuvieran mejores resultados.

A mediados del siglo XX, el fuerte crecimiento de la demanda que la expansión demográfica trajo consigo fue enfrentado con un desarrollo sin precedente de la oferta educativa; esto permitió incorporar a la escuela números crecientes de niños de sectores desfavorecidos que, además de

problemas de salud, nutrición y condiciones materiales de vida, cuentan con menos respaldo educativo en el hogar y tienen menos familiaridad con la lengua escrita. El crecimiento de la matrícula acarrió, pues, tasas muy altas de reprobación. Con ello aumentaba la dificultad del sistema para atender la demanda al grado de hacer nugatorio cualquier esfuerzo por incrementar la cobertura. A fines de la década de 1960 esto hizo adoptar, extraoficialmente, la política de no reprobar a más de 10% de los alumnos, para evitar que los repetidores se sumaran a los demandantes de las nuevas cohortes, que cada año eran mayores en decenas de miles a la del curso anterior.

En el ciclo 1959-1960 el porcentaje de reprobación en primaria en todo el país era de 14%; en el ciclo 1969-1970 se mantenía en 13.3%; para 1979 había bajado a 10.8%. El criterio extraoficial de no reprobar a más de 10% de los alumnos de primaria sigue profundamente arraigado en la conciencia del magisterio y se respeta de manera general, con variantes que tienen que ver con el desarrollo educativo y general de las entidades. En el ciclo 2002-2003 la media nacional de reprobación fue de poco más de 5%, con variaciones considerables entre entidades: desde poco más de 2% en algunas –que suelen ser las más desarrolladas– hasta un 10% en otras, por lo general las de menor nivel de desarrollo socioeconómico. En secundaria las cifras son mucho mayores, si bien no es fácil una comparación simple, dado que en ese nivel la reprobación se da por materia.

En este trabajo se presentan argumentos en favor del sistema de promoción cuasi-automática de grado para todos los alumnos en la educación básica mexicana, a partir de elementos derivados de la investigación educativa y de la experiencia internacional.

¿Promoción automática o repetición?

Las ideas educativas generalmente aceptadas tanto por los maestros como por los padres de familia mexicanos incluyen que la evaluación del aprendizaje de los alumnos, en especial la que se hace al final de un curso, es para decidir quién debe ser promovido al grado o nivel siguiente y quién debe ser retenido un ciclo escolar más en el mismo grado. Se entiende que, si al final de cierto grado un alumno no alcanza los objetivos curriculares, no está en condiciones de iniciar el siguiente con posibilidades de éxito, por lo que por su propio bien conviene que curse el mismo grado por

segunda ocasión, con lo que podrá alcanzar los objetivos correspondientes y, entonces sí, pasar al grado siguiente para continuar sus estudios.

Esta idea está tan arraigada que si un maestro no reprueba a ningún alumno se le tiende a considerar sin más como negligente y laxo. Lo mismo suele ocurrir con las escuelas: no es raro que las más reconocidas como de alta calidad alcancen ese prestigio por el hecho de que reprueban a una proporción considerable de los alumnos.

Maestros, autoridades y padres de familia suelen pensar que la política extraoficial de reprobar a menos de 10% de los alumnos es una de las causas de los bajos niveles de rendimiento de los estudiantes en las escuelas. Se tiende a pensar que si se reprobara a más alumnos se conseguiría una elevación de los niveles promedio de aprendizaje.

La investigación educativa, sin embargo, no respalda las opiniones tradicionales. Desde fines de la década de 1970 un importante trabajo mexicano mostró que repetir un grado era frecuentemente el primer paso de un camino que terminaba más temprano que tarde en la deserción: el repetidor, lejos de beneficiarse con la posibilidad de volver a cursar cierto grado, es etiquetado como no apto para el aprendizaje por sus maestros, sus compañeros y sus padres, además del lógico deterioro de su propia autoestima. En consecuencia, el rezago se acentúa en lugar de reducirse y la motivación para continuar en la escuela es pronto insuficiente para contrarrestar la inclinación a dedicar al niño o niña a actividades productivas o a las tareas del hogar (Muñoz Izquierdo, 1979).

Las investigaciones hechas en distintos países, así como la experiencia de diversos sistemas educativos apuntan en la misma dirección.

El modelo del currículo graduado

Para entender cabalmente el problema y los análisis al respecto, es fundamental comenzar revisando una idea que está en la base de la cuestión: se trata precisamente de la concepción del currículo de la educación básica como una secuencia de grados que los alumnos deben recorrer sucesivamente, los que suponen objetivos de aprendizaje específicos que, a su vez, corresponden estrechamente a ciertas edades de los alumnos.

Como se ha apuntado, esta forma de organizar la enseñanza era desconocida en la antigüedad y es propia de los sistemas educativos modernos (Aries, 1973:143-163 y 188-203). Con antecedentes en liceos y gimnasios de la Reforma y Contrarreforma y en la escuela prusiana de fines del siglo

XVIII, el sistema que los americanos llaman *graded school* surge plenamente en Estados Unidos en la primera mitad del XIX.

Hasta entonces no había una edad a la que los niños debían comenzar a asistir a la escuela ni un número de años que los alumnos deberían pasar en ella; no había tampoco una secuencia de grados que debían recorrer. Había unos objetivos de aprendizaje amplios, que consistían en aprender a leer, escribir con cierto tipo de letra y hacer las operaciones aritméticas sencillas. Los alumnos comenzaban a ir a la escuela cuando cada familia lo juzgaba conveniente, y permanecían en ella el tiempo necesario para aprender lo que debían. Los grupos eran, pues, heterogéneos tanto en lo que se refiere a la edad de los alumnos, como al nivel de aprendizaje que cada uno había alcanzado.

La masificación del sistema hizo que surgieran formas de organización escolar que buscaban aumentar la eficiencia de la escuela: primero los sistemas de enseñanza mutua o monitorial, de los que el más conocido es el lancasteriano, y luego la escuela organizada en grados o sistema graduado. Arturo de la Orden recuerda que las primeras disposiciones que establecieron un sistema de grados en Francia datan solamente de la legislación de 1886-1887, y que en España hubo que esperar hasta el decreto-ley de septiembre de 1898, para que el sistema graduado se estableciera en forma experimental, y hasta 1910 para que se generalizara (De la Orden, 1975:45-50).

En México, en los planes de estudio de la enseñanza elemental que se proponen a lo largo del siglo XIX –desde el que Meneses llama el primer ensayo, el *Proyecto de reglamento general de instrucción pública* de 1823, hasta la *Ley orgánica de instrucción pública* de 1869, pasando por una docena de proyectos intermedios– no se encuentra la noción de grado. Los reglamentos de 1878 y 1879 introducen los conceptos de sección y grado, pero éstos son todavía imprecisos, al igual que en las disposiciones de 1896 y 1901 y aun en la *Ley de Educación Primaria* de 1908. El sistema graduado parece bien establecido hasta la época de los Congresos Nacionales de Educación Primaria 4° y 5°, de 1913 y 1914 (Meneses, 1983 y 1986).

La organización de la enseñanza en grados escolares, a los que corresponden años de edad precisos tiene, sin duda, un fundamento real y claras ventajas. La experiencia de su aplicación a lo largo de, al menos, un siglo muestra también las limitaciones del modelo si se le maneja de

manera inflexible: el desarrollo cognitivo y afectivo de las personas no se puede estandarizar de manera simple, como pretendía la psicología de principios del siglo XX. Experiencias recientes muestran también que agrupar alumnos en clases heterogéneas en cuanto a edad tiene ventajas para la socialización.

En términos de equivalencias de grados hoy se sabe que la distancia entre los alumnos más aventajados y atrasados de un grupo cualquiera es de varios grados. Según resultados del Trends in Mathematics and Science Studies (TIMSS) y otras pruebas de la International Association for the Assessment of Educational Achievement (IEA), la diferencia entre el puntaje del cuartil superior y el inferior de los alumnos de 14 años de edad en lectura representa 3.2 años de distancia, en matemáticas de 3.7 años y en ciencias de 3.1 años (Kovacs, 1997 y 1998).

Por otra parte, el avance del alumno no es tan lineal como se podría pensar. No sorprende, pues, que surgieran dudas sobre lo adecuado de retener en un grado a los estudiantes que no manifestaran un avance satisfactorio, a juicio del maestro, esperando que una segunda oportunidad en el mismo nivel les permitiría alcanzar los objetivos que no habían cubierto en la primera ocasión.

La investigación en Estados Unidos

La historia de la investigación sobre las prácticas de aprobación-reprobación, o de promoción-repetición (*promotion-nonpromotion*) se extiende ya por casi un siglo, en particular en Estados Unidos, y contiene una lección consistente.

En la primera década del siglo XX, un trabajo analizaba ya el costo que representaba entonces para el sistema educativo estadounidense el que hubiera un número considerable de alumnos inscritos en grados inferiores al que les correspondía por su edad, como resultado de la repetición, y que por lo mismo utilizaban más recursos, al requerir de años adicionales de escolaridad respecto al mínimo normal (Ayres, 1909, en Holmes y Mathews, 1984:225; también en Goodlad y Anderson, ca 1960:30).

El primer trabajo que analizó específicamente los efectos de la repetición data de 1911 (Keyes, en Goodlad y Anderson, ca 1960:34) y de esa época a la segunda Guerra Mundial se hicieron varios más. Jackson (1975) identifica nueve hasta 1941, cuatro con diseños metodológicos muy elementales; tres con diseños no experimentales más sólidos; y dos más con

diseños estrictamente experimentales. Goodlad y Anderson resumen los resultados de estos primeros estudios diciendo que “coinciden ampliamente en sus hallazgos: los niños no aprenden más por el hecho de repetir un grado, sino que experimentan un avance menor en su desempeño en las materias que si son promovidos” (ca 1960: 34).

Debe subrayarse que los estudios con buen diseño metodológico controlan suficientemente las variables asociadas para no caer en el ingenuo error, que pueden cometer estudios demasiado sencillos, de comparar simplemente alumnos repetidores y no repetidores, con el hallazgo obvio de que los no repetidores tienen mejores resultados que los repetidores. Se trata de comparar alumnos del mismo nivel de rendimiento, a algunos de los cuales se les hace repetir y a otros se les promueve.

La revisión de literatura mencionada encontró 21 estudios más sobre el tema, de 1942 a 1973. Subrayando que se necesitaba más investigación, sobre todo con buenos diseños metodológicos, Jackson encuentra, en síntesis, que los trabajos menos consistentes metodológicamente arrojan resultados contradictorios, en tanto que los más consistentes favorecen de manera estadísticamente significativa a la práctica de aprobar y permitir pasar de grado a los alumnos débiles, como una medida más productiva para su futuro rendimiento escolar (1975:626). Al menos, dice Jackson, puede afirmarse que:

[...] no hay evidencias que indiquen que la reprobación es más benéfica que la aprobación para los alumnos que tienen serias dificultades académicas o de ajuste. Por consiguiente, concluye Jackson, aquellos educadores que hacen repetir un grado a sus alumnos lo hacen sin evidencias válidas de que tal tratamiento traerá más beneficios que promover al grado siguiente a los alumnos con dificultades académicas o de ajuste serias (1975:627).

Una nueva revisión de literatura, con la técnica de meta-análisis, hecha diez años más tarde, encontró 44 nuevos estudios con las características necesarias para que se pudieran incluir en un meta-análisis, o sea que permitieran calcular el tamaño del efecto (Holmes y Matthews, 1984).

La conclusión de este trabajo fue que, en promedio, los alumnos con dificultades serias a los que se permitió pasar de año tuvieron un desempeño superior en .37 desviaciones estándar en relación con estudiantes con dificultades similares a los que se hizo repetir el grado. La introducción

de controles para igualar el peso de los estudios o para incluir sólo aquellos trabajos que controlaron de manera rigurosa la comparabilidad de los alumnos aprobados y reprobados mostró que el resultado se mantenía prácticamente igual, con .34 y .38 desviaciones estándar de diferencia, siempre en favor de los alumnos promovidos. En 1989 Holmes actualizó la revisión, incluyendo 19 nuevos estudios realizados con controles rigurosos, cuyos resultados reforzaron las conclusiones del meta-análisis de 1984 (Holmes, en Shepard y Smith, 1989:16-33).

Los estudios americanos de los años setenta y ochenta coinciden con el solitario trabajo mexicano de Muñoz Izquierdo (1979) y corroboran los hallazgos de los americanos hechos desde principios de siglo, que dos de los principales estudiosos del tema resumían en los siguientes términos:

En todos los estudios algunos alumnos repetidores muestran una mejora razonable durante el año que repiten, pero en cambio un porcentaje mucho mayor, de hecho, obtuvo peores resultados en las pruebas de rendimiento después de repetir un año, en relación con el nivel que habían mostrado antes de que el impacto del fracaso y la repetición subsecuente destruyeran su deseo de aprender y parte del aprendizaje que ya habían logrado. El argumento de que la reprobación se justifica porque normalmente hace subir el desempeño debe rechazarse (Goodlad y Anderson, ca 1960:35).

La experiencia de otros países

Por la misma fecha del trabajo de Muñoz Izquierdo, Claude Seibel encontró algo similar en Francia, uno de los países europeos donde se sigue rechazando la promoción casi-automática de grado:

[...] desde 1979 un estudio del servicio de estadísticas de la educación nacional había mostrado la ineficacia de la repetición en primaria. Sus primeras conclusiones, publicadas en 1983, revelaban que, comparando alumnos que tuvieran un nivel igualmente bajo en el curso preparatorio, los que eran promovidos al siguiente grado (CE1) progresaban con mucha mayor rapidez que sus camaradas repetidores (Laronche, 2004).

Lo mismo concluyen otro trabajo francés (Merle, 1998:66-76) y un reciente estudio brasileño, que muestra que el hecho de haber repetido un grado es el factor que tiene más impacto en el rendimiento escolar de los

alumnos: “cuanto mayor es el retraso escolar, derivado de la repetición, peor es el desempeño de los alumnos” (INEP, 2002:1).

Las lecciones de la experiencia que se derivan de la comparación de las prácticas de los sistemas educativos de diversos países apuntan en la misma dirección que la investigación: no hay elementos para creer que una mayor repetición se refleja en mejores niveles de aprendizaje promedio en el conjunto de un sistema.

La última parte del párrafo anterior debe subrayarse. Es posible, en efecto, que una mayor repetición se traduzca en mejores resultados en una escuela individual. Como la repetición va seguida más temprano que tarde por la deserción, si en una escuela se hace repetir a muchos alumnos es probable que buena parte de ellos acabe desertando o cambiándose de plantel, con lo que el promedio de los que permanecen en la escuela sube.

La manera más sencilla de hacer que el promedio de resultados de una escuela suba es que no acepte a los estudiantes más débiles, o que se deshaga de ellos antes de que terminen el recorrido escolar. Pero si los estudiantes repetidores no desertan del sistema, aunque puedan cambiarse de escuela, entonces el promedio de rendimiento no sube como resultado de una alta reprobación, sino todo lo contrario. Cuando la deserción no es sólo de la escuela, sino de todo el sistema, entonces el promedio de logro del conjunto subirá, habiendo dejado fuera a los alumnos más débiles.

Karen Kovacs señala que hasta la segunda Guerra Mundial la reprobación y la deserción consecuente de un número considerable de alumnos de la educación básica eran vistas como algo normal, que se aceptaba sin más. El desarrollo económico e industrial, resultado de los avances científicos y tecnológicos, ha hecho que ahora se considere que la sociedad necesita contar con ciudadanos mejor preparados, por lo que el fracaso escolar ha pasado a considerarse como un hecho negativo para la sociedad en general y, por lo tanto, como algo que debe evitarse o reducirse al máximo.

Por ello la repetición se ha reducido drásticamente en todos los países y ha llegado a ser nula o casi nula en no pocos, incluyendo a muchos de los más desarrollados, como Japón, Corea y Malasia; Finlandia, Noruega, Suecia, Dinamarca e Islandia; el Reino Unido, Irlanda, Australia, Canadá y Nueva Zelanda. En África han tomado este camino Sudán y Zimbawe

(Crahay, 2003:260). Debe destacarse que muchos de estos países sobresalen también como aquellos en que los alumnos alcanzan los puntajes más elevados en las pruebas internacionales. En América Latina destaca en el mismo sentido el caso de Cuba.

Es necesario añadir que las tasas de reprobación en la educación básica se han reducido considerablemente en las últimas décadas en todos los países avanzados, incluyendo aquellos que legalmente las siguen considerando aceptables. En algunos, como España y Francia, la reprobación se acepta solamente al final de uno de los ciclos de dos o tres años en que se estructura la escolaridad obligatoria, y no al final de cada grado; en otros es teóricamente posible en cualquier grado, pero de hecho se ha reducido.

Llama la atención que los países en que la reprobación se mantiene alta, como Portugal o el área francófona de Bélgica, destacan también por los bajos promedios de desempeño de sus alumnos (Cfr. Kovacs, 1998; Crahay, 2003; y Malingre, 2004). Otro especialista en el tema, J. J. Paul, señala que:

[...] los países que permiten lo que se llama promoción automática han diferido la diferenciación de los estudios y, por lo tanto, la edad en que deben tomarse decisiones de orientación vocacional, hasta los 15 o 16 años. El paso de un grado a otro durante la escolaridad primaria tiene lugar sin exámenes y es, pues, sistemático (Cfr. Malingre, 2004).

Paul considera ejemplar en este sentido el caso de Dinamarca, en efecto, este país define su sistema de educación obligatoria (*Folkeskole*) como:

[...] no orientado a los exámenes. La regla fundamental es que un alumno asiste a una clase con otros alumnos de su misma edad. El fracaso escolar es un fenómeno casi inexistente. La Ley sobre la *Folkeskole*, en su artículo 12, permite que en casos excepcionales, y siempre con el consentimiento de sus padres, un niño repita un grado, por ejemplo cuando tuvo que estar ausente la mayor parte del año escolar (Ekholm, 2003).

Los resultados de las pruebas Programme for International Student Assessment (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) confirman con claridad un detalle importante: que las políticas

de no reprobación no se deben a que en los países que las han adoptado se haya logrado que, incluso los alumnos más débiles, satisfagan los niveles mínimos establecidos en el currículo.

Si analizamos los resultados de Finlandia, cuyos alumnos obtuvieron los puntajes más altos de todos los países participantes en la escala de lectura de las pruebas PISA 2000, veremos que hay 5.2% en el nivel inferior de competencia, y 1.7% por debajo incluso de dicho nivel. Eso quiere decir que casi 7 de cada 100 jóvenes de ese país no lee adecuadamente a los 15 años de edad, pese a lo cual están inscritos en el grado equivalente a tercero de secundaria, como el resto de sus compañeros. Esos alumnos fueron promovidos de un grado al siguiente los nueve años anteriores, aunque obviamente no alcanzaban el nivel de competencia lectora curricularmente estipulado en cada grado. (cfr. PISA, 2001).

El caso estadounidense es peculiar por sus dimensiones y su descentralización, que hace que cada estado, y aun cada distrito escolar, pueda tener políticas educativas muy diferentes. Por ello la repetición puede ser nula o relativamente alta. Goodlad y Anderson señalan que:

[...] los padres de familia se escandalizarían si supieran la medida en que la aprobación de sus hijos en la escuela depende de factores sobre los que los chicos tienen escaso o nulo control. El que un alumno sea aprobado o no depende más de factores biológicos, económicos y sociales, y no de un diseño educativo sólido o de qué tan fuerte trabaja el chico. De hecho, el que un niño pase de grado o no depende de a qué escuela le tocó asistir (ca 1960:31).

La preocupación por los resultados mediocres en las pruebas internacionales, que llevó a la Ley *No Child Left Behind*, firmada por el presidente Bush en enero de 2002, está provocando que en algunos lugares de Estados Unidos se tienda a aumentar las exigencias para que un niño pase de grado, como una medida para mejorar los resultados globales del estado y el país. La experiencia internacional coincide con la derivada de la investigación en que no hay sustento para tal creencia.

Los estudios citados corroboran lo anterior: las comparaciones internacionales muestran que los resultados de los alumnos de Finlandia, Dinamarca, Suecia, Noruega, Islandia e Irlanda –países que han adoptado la promoción automática– lejos de ser inferiores a los de aquellos que mantienen el criterio opuesto, son superiores; en cambio, el país en el que la práctica de repetición

es más frecuente, Bélgica, en especial en su parte francófona, obtiene los resultados más bajos (cfr. Merle, 1998:118).

La confiabilidad de las evaluaciones de los maestros

Conviene volver sobre una idea que sólo se apuntó antes: la que se refiere a un supuesto implícito de las opiniones desfavorables a las políticas de promoción automática, que consiste en dar por hecho que las evaluaciones en que se basan las decisiones de aprobar o reprobar, promover o retener, son adecuadas.

La evaluación hecha por un maestro sobre el desempeño escolar de los alumnos del grupo a su cargo puede, en principio, ser mejor que la que se haga mediante la aplicación de pruebas estandarizadas en gran escala.

El contacto diario con los alumnos y la posibilidad de tener en cuenta numerosas muestras de sus ejecuciones, tanto por la observación del trabajo hecho en clase como por la revisión de tareas en el hogar, podría permitir a los docentes ganar en validez y en confiabilidad, respecto de pruebas que deben aplicarse en periodos reducidos de tiempo.

Sin embargo, la dificultad intrínseca de la evaluación, aunada a la falta de una preparación adecuada para ello, hace que en muchos casos las valoraciones que hacen los maestros no tengan la calidad que teóricamente podrían tener. En el trabajo varias veces citado, Goodlad y Anderson señalaban hace más de 40 años:

Susana, en el grupo X de la escuela A, con un IQ de 110 y un desempeño sustancialmente por debajo de lo que se podría esperar de ella, y Samuel, en el grupo Y de la escuela B, con IQ de 80 y desempeño igualmente bajo, pueden verse obligados a repetir grado. Pero al mismo tiempo Juana y Guillermo, en el grupo Z de la escuela C, con patrones de habilidad y desempeño similares, pueden ser aprobados (ca 1960:31).

En un contexto como el de México, la existencia de cuotas extraoficiales máximas de reprobación aceptable que se aplican a escuelas de muy diferentes características, junto con la ausencia de metodologías confiables de evaluación que midan el desempeño de los alumnos de las diferentes escuelas del país o una entidad con la misma vara, hace esperable justamente eso: que niños de desempeño inferior al de sus compañeros, pero mejor al de los alumnos de medios más desfavorecidos, puedan ser obligados a

repetir; al mismo tiempo, alumnos de rendimiento muy bajo, pero algo mejor que otros, en los ambientes más pobres, aprobarán.

Las disposiciones del Acuerdo 200 de la Secretaría de Educación Pública (SEP), al establecer que se califique con enteros de 5 a 10, hace que alumnos y padres de familia tengan una falsa impresión de objetividad al recibir la boleta correspondiente. En realidad una misma nota numérica puede representar, y representa, niveles de desempeño completamente diferentes. En muchos casos los maestros carecen de la preparación, el tiempo y los medios necesarios para hacer buenas evaluaciones, por lo que la confiabilidad y validez de las que llevan a cabo dejan mucho que desear, con la consecuencia inevitable de que es muy probable que las decisiones basadas en tales evaluaciones no estén sólidamente sustentadas.

Marcel Crahay reseña varios estudios que muestran que la forma de calificar de los maestros sigue implícitamente los principios de la evaluación referida a una norma estadística, según la cual se comparan los resultados de un alumno con los de los demás miembros de su propio grupo, con lo que necesariamente resultan unos por arriba y otros por debajo de la media. Esta forma de evaluar lleva fácilmente a decisiones de suspender o reprobar siempre a los alumnos más débiles de un grupo, aun si su nivel no es malo, por tratarse de un grupo sobresaliente. De la misma manera, alumnos medios de grupos débiles serán promovidos, dando la falsa impresión de que han alcanzado los objetivos curriculares de manera satisfactoria.

Si recordamos que la diferencia entre el rendimiento académico de los alumnos del cuartil superior y el inferior en pruebas de la IEA fue de más de tres grados en todas las áreas del conocimiento, podremos entender que la distancia entre el niño más adelantado y el más atrasado de un mismo grupo, o la que separa a los niños de una escuela de medio urbano favorecido de los de una escuela rural pobre, puede ser abismal.

Algunos matices necesarios

Los párrafos anteriores no implican que se considere que dejar de reprobar niños en primaria o secundaria haría aumentar automáticamente la calidad educativa. El asunto es, sin duda, más complejo. No puede descartarse que, en algunos casos, reprobar sea una medida favorable para algún alumno concreto, aunque en términos generales suele llevar a un deterioro mayor, que culmina en la deserción. Es claro también que para que la

calidad aumente no bastará promover a todos los alumnos, sino que deberán tomarse muchas otras medidas.

Por ello convendrá repensar una política tan importante como la que consiste en establecer los criterios para decidir la promoción o no promoción de los alumnos de un grado al siguiente de la educación básica. Debe quedar claro, desde luego, que una eventual política de promoción automática o generalizada en esos niveles no deberá entenderse como una decisión en favor de la negligencia o la pereza. Por el contrario: para que tenga sentido tal política exigirá un trabajo más intenso y de mayor calidad, para aplicar evaluaciones que permitan a los alumnos mismos, a sus maestros y a sus padres, conocer con precisión el nivel de dominio de los objetivos curriculares de cada estudiante en los diversos momentos del trayecto escolar.

Como un matiz no despreciable y para terminar el punto, debe añadirse que, como ocurre con cualquier medida de política educativa, los resultados de una decisión de promover a todos los alumnos de un grado a otro, o de retener en el mismo grado a los que muestren un menor desempeño, dependerán de la manera en que una u otra medida se pongan en funcionamiento. Sería excesivo descartar en forma absoluta que pueda haber alumnos que se vean beneficiados por el hecho de repetir un grado, u otros a los que perjudique el promoverlos sin tener cierto nivel de conocimientos.

Desde mediados de los años noventa el presidente Clinton promovió políticas para que la práctica de promoción generalizada, que muchos distritos escolares habían adoptado en los setenta y ochenta, fuera remplazada por exigencias mayores para el tránsito de un grado al siguiente, en el marco de la preocupación por la elevación de la calidad. La actualidad de la discusión sobre el tema en Estados Unidos, se expresa de manera destacada en la ley *No Child Left Behind*, y se refleja en textos recientes que defienden las políticas de repetición. Con un enfoque práctico, cercano al punto de vista de maestros y padres de familia, puede mencionarse la obra de Jim Grant *Retention and Its Prevention* (1997), que cuestiona los trabajos de investigación en que se sustenta el punto de vista contrario.

La obra de Grant subraya la idea de que cada niño es diferente, por lo que el hacer repetir grado o promover al siguiente a un alumno puede tener consecuencias positivas o negativas dependiendo de múltiples circunstancias. Por ello, en opinión de este autor, la decisión debe ser tomada

caso por caso, con base en un diagnóstico individual hecho por el maestro, para lo que la obra ofrece algunas herramientas.

En 1994 Alexander, Entwisle y Dauber publicaron una obra derivada de un importante proyecto de investigación longitudinal realizado en escuelas populares de la ciudad de Baltimore, el *Beginning School Study (BSS)*. A contracorriente de la tendencia mayoritaria, la obra señalaba que muchos estudiantes pobres parecían haberse beneficiado de la repetición, tanto en aspectos cognitivos como afectivos. Una década más tarde, y con el BSS aún en desarrollo, la segunda edición de la obra complementa y matiza los hallazgos de la primera. En particular, se encuentra que, aun si la repetición temprana no fue experimentada en forma negativa por los afectados, y si su nivel académico pareció beneficiarse con ella, la probabilidad de desertar en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria aumenta (cfr. Alexander, Entwisle y Dauber, 2003).

Con un enfoque académico, y con la perspectiva de dos décadas de trabajo, la obra de Alexander y colaboradores matiza también las conclusiones de los trabajos que se han citado antes, en el sentido de que el impacto de la repetición puede ser distinto en contextos diferentes; por ejemplo, uno en el que la repetición es excepcional, frente a otro en el que es frecuente. El hallazgo de que efectos favorables en el corto plazo pueden verse seguidos por consecuencias negativas años más tarde es importante.

Lo que se ha dicho antes sobre los diferentes resultados que pueden tener ciertas políticas según la forma en que sean operadas debe traerse a cuento, junto con el reconocimiento de las diferencias individuales a tener en cuenta en cualquier decisión sobre aprobar o reprobar a un niño en concreto.

Esto no reduce la fuerza de los argumentos contrarios a una política de repetición como la que existe en México. En la mayoría de los casos, la práctica mexicana no parece basarse en una consideración cuidadosa de pros y contras individuales, ni se opera buscando minimizar el daño a los alumnos afectados; se trata más bien de la aplicación masiva de un criterio general basado en una consideración pragmática que buscaba evitar la aglomeración de alumnos en el primer año de primaria, en momentos de gran presión demográfica.

En México, la reprobación de un porcentaje arbitrariamente bajo, pero no nulo, de alumnos afecta masivamente a niños de familias pobres, en forma que tiene muy poco que ver con el análisis cuidadoso del nivel de

aprendizaje alcanzado por quienes aprueban y quienes reprueban, como plantea Grant; rara vez la medida va acompañada por otras de apoyo especial para los alumnos afectados. Debe añadirse, desde luego, que la masificación de la educación básica, con la heterogeneidad de nivel de rendimiento que trae consigo, especialmente en países de gran desigualdad como México, hacen que la cuestión adquiera especial complejidad.

Para alcanzar niveles de aprendizaje adecuados, los alumnos necesitan desarrollar diversas actividades que tomen en cuenta el avance previo de cada uno y, en general, sus características individuales. Especialmente en educación básica, el papel de un buen maestro no debe limitarse a la exposición de ciertos temas ante el grupo, para verificar más tarde el nivel de competencia alcanzado por cada uno, promoviendo a unos y haciendo repetir a otros. Esta manera superficial de entender las funciones de enseñanza y evaluación es la que prevalece en muchos casos, con resultados negativos.

Cuando un alumno, o sus padres, reciben una boleta de calificaciones, les interesa primordialmente que les informe sobre sus puntos fuertes y débiles, con énfasis en los segundos, para saber cómo reorientar el trabajo para mejorar. Los resultados de las evaluaciones se ven simplemente en términos de premio-castigo. Por ello la evaluación es vista como amenaza, y no como herramienta de mejora.

Puede haber una visión más rica y positiva de la evaluación y de su papel retroalimentador en beneficio de los esfuerzos de mejora. A ello puede contribuir una sinergia benéfica entre los siguientes elementos:

- por una parte, los alumnos necesitan atención personal, en función de las necesidades individuales de cada uno;
- por otra, los maestros deben tener la capacidad profesional necesaria para identificar esas necesidades y emplear esa información para orientar su trabajo de manera que apoye mejor a cada alumno;
- además, los avances de la pedagogía incluyen el desarrollo de enfoques diversos, que han mostrado su eficacia para mejorar el rendimiento de alumnos de condiciones muy diversas.

Aprovechando estos avances de la pedagogía, es factible enriquecer la formación de los maestros para que estén en condiciones de ofrecer a sus alumnos la atención personalizada que requieren.

El sentido de la evaluación en la educación básica

El sentido de la evaluación debe ser distinto en educación básica y en la superior. Si un joven desea ser médico y no sabe anatomía, no se le debe permitir que se gradúe, aunque su bajo rendimiento pueda deberse en parte al nivel socioeconómico de su familia. Los jóvenes de origen humilde merecen todo el apoyo de la sociedad para que puedan estudiar, pero para ser médico el cumplimiento de niveles mínimos de exigencia no debe ser opcional.

La educación médica, como cualquier formación de nivel superior, tiene como objetivo preparar a ciertas personas para un ejercicio profesional determinado, y la sociedad no necesita que cada ciudadano sea médico (ni abogado, contador, mecánico o bombero): necesita cierto número de profesionales de cada especialidad, a condición de que sean buenos, de que dominen su oficio satisfactoriamente.

La educación básica, en cambio, debe formar a *todos* los niños y jóvenes de un país para la vida, para que puedan desempeñar, de la mejor manera posible, los futuros papeles que su condición de adultos les impondrá: productores y consumidores; padres de familia; ciudadanos que deberán votar y podrán ser votados; médicos o pacientes; lectores, telespectadores, productores y consumidores de cultura, ministros de culto o feligreses, etcétera. Todo futuro adulto necesita prepararse para desempeñar esos diversos roles; si no lo hace, sufrirá la calidad de su vida futura, pero también la de la sociedad en conjunto. Por ello todas las naciones modernas han establecido la obligatoriedad de la educación básica y la han definido como un servicio público que deberá proporcionarse de manera gratuita a quien lo solicite.

Por ello la evaluación debe tener un sentido distinto en educación básica, en comparación con la enseñanza superior: habrá que evaluar para saber en qué nivel se encuentra un alumno, de manera que se le pueda ayudar para que avance más, pero no para impedirle que siga estudiando. Es mejor, sin duda, que un chico termine la secundaria, aunque ello ocurra sin que haya alcanzado todos los objetivos que el currículo establezca, a que deserte después de reprobar dos o tres veces algún grado de la primaria, como ocurre todavía con demasiados jóvenes mexicanos.

Si México ha establecido que la educación es obligatoria hasta el final de la secundaria, y si se tiene presente la importancia de una buena educa-

ción básica para la vida futura de los niños y jóvenes del país, se podrá estar de acuerdo en que cada maestro que recibe un grupo de alumnos –al inicio del trayecto escolar y en los sucesivos momentos del mismo– tiene la responsabilidad de que ninguno de esos estudiantes deserte, sino que todos continúen el camino, hasta que terminen el tercer grado de secundaria cuando estén llegando a los 15 años.

En educación básica, la evaluación debe servir no para detener en el camino a los más débiles, sino para detectar el grado de avance de cada uno, de manera que se apoye a todos, teniendo en cuenta su situación individual, para que todos lleguen hasta el final, alcanzando el mayor nivel posible de competencia en los conocimientos y habilidades que establecen los planes y programas.

Conclusión

La idea, tan profundamente arraigada entre maestros y padres de familia por igual, de que la reprobación es necesaria para que la calidad educativa no decaiga, no resiste la prueba de la investigación. La experiencia de los países que han adoptado el modelo de promoción automática muestra, sin lugar a dudas, que ese modelo no implica deterioro de la calidad educativa; es, por el contrario, perfectamente compatible con niveles más elevados, en promedio, que los que se obtienen en los países que siguen reprobando.

La calidad, desde luego, no se elevará simplemente por el hecho de dejar de reprobar: alcanzar altos niveles de aprendizaje exigirá esfuerzos sostenidos por parte de todos los actores involucrados, incluyendo a la escuela y los maestros, pero también a los padres de familia y la sociedad en general, sin cuyo apoyo la calidad no podrá alcanzarse. Pero suprimir la reprobación no deteriorará la calidad, sino que eliminará al menos uno, entre otros, de los obstáculos que se oponen a ella. Como dice Marcel Crahay:

Cuando los médicos renunciaron a hacer sangrías fue porque se dieron cuenta de sus efectos nocivos; pero los médicos no disponían de los medios terapéuticos que podrían tratar eficazmente las enfermedades que se suponía curaban las sangrías. Simplemente abandonaron una práctica ineficaz. Sucede lo mismo con la reprobación: abandonar esta práctica permitiría, antes que nada, evitar los efectos nocivos que puede producir. En seguida, ello

obligaría a la comunidad educativa a buscar soluciones realmente eficaces para apoyar a los alumnos con dificultades de aprendizaje. Suprimir la reprobación tendría el mérito enorme de obligar a que se hicieran importantes clarificaciones conceptuales. Rechazar las soluciones falsas es en sí mismo un progreso: en especial, lleva a aceptar replantear el problema en términos nuevos (2003:335-336).

Crahay añade que, a la luz de los resultados de la investigación, habría que hacer la prueba de adoptar el enfoque de no reprobación en los sistemas que no lo utilizan, ya que “no se ve cuáles efectos negativos podría tener tal medida sobre los alumnos y el nivel general de aprendizaje [...] a condición, por supuesto, de que la calidad de la enseñanza se mantenga equivalente” (2003:337).

Pero el mismo autor señala que otros consideran que no es tan simple renunciar a las políticas de repetición ya que, por escandaloso que parezca, hay que preguntarse “si la escuela no necesita del fracaso para funcionar” (Hutmacher, 1993, en Crahay, 2003:338).

La visión negativa de la evaluación a la que se ha hecho referencia puede dejar el lugar a otra perspectiva que podría ser mucho más productiva. En este artículo se ha tratado de mostrar que la investigación educativa y la experiencia de sistemas educativos muy sólidos apoya la idea de modificar las prácticas de reprobación y repetición en la educación básica

No sobra reiterar que la propuesta no se reduce a abandonar la práctica de hacer repetir grado a los alumnos de menor rendimiento, sino a sustituirla por prácticas diferentes que, con base en las aportaciones de las ciencias de la educación y la experiencia, permitan a los maestros dar a sus estudiantes el apoyo que requieren.

Aunque la investigación y la experiencia de diversos países indiquen lo contrario, es posible sostener que lo que funciona en un país escandinavo puede ser inapropiado en otro diferente. Esta consideración lleva a plantearse una pregunta más profunda:

¿Están dispuestos los maestros, los alumnos y los padres de familia de los países en donde la escuela funciona con repetición a dar sentido a una escuela sin repetición? [...] ¿Es posible imaginar una situación en la que el objetivo y el motor del trabajo de todos sea el aprendizaje y el desarrollo de conocimien-

tos y competencias? Se trataría de una revolución considerable. Hoy son muchos los alumnos, sobre todo en secundaria, para quienes lo importante es “pasar”, cosa que implícitamente apoyan maestros y padres [...] En definitiva: plantear la cuestión de la supresión de la repetición significa interpelar el funcionamiento de todo el edificio escolar (Crahay, 2003:338-339).

Coincidiendo una vez más con el multicitado autor, terminaremos este trabajo diciendo que las políticas de reprobación *versus* las de promoción automática se sustentan, finalmente, en dos filosofías educativas contrastantes:

- la que considera inexorable y necesario detectar lo más temprano que se pueda las futuras élites sociales de un país, contraponiéndolas a las masas, estableciendo claras *jerarquías de excelencia*;
- la que busca que todos los alumnos tengan éxito en la educación básica.

El propósito central del *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, que se expresa en el objetivo de *ofrecer una educación de buena calidad a todos los mexicanos*, parece situarse claramente en línea con la segunda de estas dos filosofías, que da por supuesto el principio de la educabilidad fundamental de todas las personas.

Se trata de una filosofía y un supuesto optimistas; pero, como dice Fernando Savater, los educadores tenemos que serlo,

[...] porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber qué la anima, en que hay cosas que pueden ser sabidas y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento [...] Los pesimistas pueden ser buenos domadores pero no buenos maestros (1997).

El tema es delicado pero, retomando una última vez a Crahay:

La escuela no puede asumir plenamente dos finalidades tan opuestas. En última instancia, ¿no le corresponde interpelar a la sociedad y preguntarle si está realmente dispuesta a hacer realidad el postulado de la educabilidad de todos sus niños? (2003:347).

Referencias bibliográficas

- Alexander, Karl L.; D. R. Entwisle y S. L. Dauber (2003). *On the Success of Failure: A Reassessment of the Effects of Retention in the Primary School Grades*, Cambridge: University Press.
- Aries, Philippe (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, París: Seuil.
- Ayres, Leonard (1909). *Laggards in Our Schools*, Nueva York: Russell Sage Found.
- Crahay, Marcel (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruselas: De Boeck.
- De la Orden Hoz, Arturo (1975). *El agrupamiento de los alumnos. Estudio crítico*, Madrid: ICE-Universidad Complutense/Instituto de Pedagogía-CSIC.
- Eklholm, Mats (2003). "Pilot Review of the quality and equity of schooling outcomes in Danish basic education", *OECD National Education Policy Reviews. Background Report*, París: OECD.
- Goodlad, John I. (1960). En Harris, Chester W. *Encyclopedia of educational research*, tercera edición, Nueva York: McMillan, p. 225.
- Goodlad, John I. y Robert H. Anderson (ca 1960). *The nongraded elementary school*, Nueva York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Grant, Jim (1997). *Retention and its prevention. Making informed decisions about individual children*, Rosemont, New Jersey: Modern Learning Press.
- Holmes, C. Thomas (1989). "Grade level retention effects: A meta-analysis of research studies", en Shepard, Lorrie A. y Mary Lee Smith (eds.) *Flunking grades. Research and policies on retention*, Londres-Nueva York: The Falmer Press, pp. 16-33.
- Holmes, C. Thomas y Kenneth M. Matthews (1984). "The effects of nonpromotion on elementary and junior school pupils: A meta-analysis", *Review of Educational Research*, vol. 54, núm. 2, pp. 225-236.
- INEP (2002). *Repetencia é fator de maior impacto no rendimento escolar*, Brasilia: Ministerio da Educação.
- Jackson, Gregg B. (1975). "The research evidence on the effects of grade retention", *Review of Educational Research*, vol. 45, núm. 4, pp. 613-635.
- Keyes, Charles H. (1911). *Progress through the grades of city schools*, Nueva York: Teachers College.
- Kovacs, Karen (1997). "Failure at school: Patterns and responses", en OCDE, *Education Policy Analysis, 1997*, París: OCDE.
- Kovacs, Karen (ed.) (1998). *Overcoming failure at school*, París: OCDE.
- Kovacs, Karen (1999). "Combating failure at school: An International Perspective", en Stoll, Louise y Kate Myers (eds.) *No quick fixes. Perspectives on schools in difficulty*, Londres: Falmer Press.
- Laronche, Martine (2004). "Le redoublement accroît le risque d'échec scolaire", *Le Monde*, 28 de mayo de 2004, p. 9.
- Malingre, Virginie (2004). "En Europe, le succès du passage automatique", *Le Monde*, 28 de mayo, p. 9.
- Martínez Rodríguez, Juan Bautista (2002). "La promoción continua: luces y sombras", en Fernández Sierra, J. (coord.) *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*, Madrid: Akal, pp. 103-118.

- Meneses Morales, Ernesto (1983). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, México: Porrúa.
- Meneses Morales, Ernesto (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México: Centro de Estudios Educativos.
- Merle, Pierre (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*, París: PUF.
- Muñoz Izquierdo, Carlos *et al.* (1979). "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. IX, núm. 3 pp. 1-60.
- Paul, Jean Jacques (2002). *Le redoublement: pour ou contre?* París: ESF.
- PISA (2001). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*, París: OCDE.
- Savater, Fernando (1997). *El valor de educar*, México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Shepard, Lorrie A. y Mary Lee Smith (eds.) (1989). *Flunking Grades. Research and Policies on Retention*, Londres-Nueva York: The Falmer Press.
- Worth, Walter H. (1961). "Promotion or Nonpromotion?", en Hillson, Maurie y R. Karlson (eds.) *Change and innovation in elementary school organization. Selected readings*, Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 297-309.

Artículo recibido: 5 de julio de 2004

Aceptado: 14 de octubre de 2004